

Tenorth, Heinz-Elmar

## Vermessung der Erziehungswissenschaft

*Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 1, S. 15-27*



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: Vermessung der Erziehungswissenschaft - In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 1, S. 15-27 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-140611 - DOI: 10.25656/01:14061

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-140611>

<https://doi.org/10.25656/01:14061>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 36 – Heft 1 – Januar 1990

## I. Essay

JÜRGEN OELKERS

Utopie und Wirklichkeit: Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft 1

## II. Thema: Bilanzierung

HEINZ-ELMAR TENORTH

Vermessung der Erziehungswissenschaft 15

LUDGER HELM/  
HEINZ-ELMAR TENORTH/  
PETER HORN/  
EDWIN KEINER

Autonomie und Heteronomie – Erziehungswissenschaft im historischen Prozeß 29

GERD MACKE

Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung – Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen 51

JÜRGEN BAUMERT/  
PETER MARTIN ROEDER

Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen – Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung 73

EDWIN KEINER/  
JÜRGEN SCHRIEWER

Fach oder Disziplin: Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland 99

## III. Diskussion

ELKE KLEINAU

Die „Hochschule für das weibliche Geschlecht“ und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens in Hamburg 121

## IV. Besprechungen

- |                     |   |
|---------------------|---|
| ANDREAS FLITNER     | SEBASTIAN MÜLLER-ROLLI (Hrsg.): Das Bildungswesen der Zukunft 139   |
| HANS-ULRICH MUSOLFF | ALFRED SCHÄFER: Aufklärung und Verdinglichung. Reflexionen zum historisch-systematischen Problemgehalt der Bildungstheorie 142                |
| KLAUS RIEDEL        | JÜRGEN DIEDERICH: Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik 145        |
| KLAUS RIEDEL        | HARTMUT WENZEL: Unterricht und Schüleraktivität. Probleme und Möglichkeiten der Entwicklung von Selbststeuerungsfähigkeiten im Unterricht 145 |
| KLAUS RIEDEL        | ERIK ADAM: Das Subjekt in der Didaktik. Ein Beitrag zur kritischen Reflexion von Paradigmen der Thematisierung von Unterricht 145             |

## IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 157

# Contents

## I. Essay

- JÜRGEN OELKERS                      Utopia and Reality: An Essay on Pedagogy and  
the Science of Education   1

## II. Topic: Science of Education

- HEINZ-ELMAR TENORTH      Surveying Educational Science   15
- LUDGER HELM/  
HEINZ-ELMAR TENORTH/  
PETER HORN/  
EDWIN KEINER                      Autonomy and Heteronomy – Educational Science  
in its Historical Process   29
- GERD MACKE                      Differentiation and Specialization in the Formation  
of Disciplines – The Development of Subdisciplines  
in Educational Science   51
- JÜRGEN BAUMERT/  
PETER MARTIN ROEDER              Institutional Frame Factors and Scientific Productivity  
in German University Departments of Education   73
- EDWIN KEINER/  
JÜRGEN SCHRIEWER                  Communication Patterns in Educational Science in  
France and Germany   99

## III. Discussion

- ELKE KLEINAU                      The Women's College („Hochschule für das weibliche  
Geschlecht“) and its Impact on the Development of  
Higher Education for Girls in the City of Hamburg   121

## IV. Book Reviews   139

## V. Documentation

- New Books   157

# Vermessung der Erziehungswissenschaft<sup>1</sup>

## *Zusammenfassung*

Von zentralen Indikatoren aus wird eine Skizze wesentlicher Fragestellungen der empirischen Wissenschaftsforschung gegeben und jeweils mit Hinweisen auf den – zumeist defizitären – Forschungsstand innerhalb der Erziehungswissenschaft verbunden. In den einzelnen Abschnitten werden schließlich auch der Kontext und zentrale Aspekte der folgenden Beiträge des Themenschwerpunktes vorgestellt. Insgesamt ist dabei das Interesse leitend, der empirischen Wissenschaftsforschung auch in der Selbstreflexion der wissenschaftlichen Pädagogik eine stärkere Rolle zu geben als sie derzeit in Deutschland zu beobachten ist.

## *I.*

Zu den dominierenden Formen der Selbstreflexion in unserer Disziplin gehört es, die Pädagogik immer neu vor den Richterstuhl der Vernunft zu zerren, ihre Legitimität zu prüfen, die Verstrickung in das Gegebene vorzuwerfen und dann eine Gestalt der Disziplin zu entwickeln, die in letzter Konsequenz und extrem zugespitzt – z. B. als „Transzendentalpädagogik“ – weder mit der Wirklichkeit der Pädagogik noch mit der alltäglichen Erfahrung der Erziehungswissenschaft etwas gemein hat und haben will (jüngst: SCHURR 1988). Empirische Wissenschaftsforschung dagegen, die unser Themenschwerpunkt für die Erziehungswissenschaft vorstellen soll, verfährt in fast jedem Punkte anders; denn ihr Referenzpunkt ist nicht „die Vernunft“, als „Probierstein der Erfahrung“ (KANT KrV A VIII), sondern die Realität der Disziplin, als der entscheidende ‚Probierstein‘ theoretischer Ambitionen. Empirische Wissenschaftsforschung diskutiert nicht normativ die Legitimationsprobleme des pädagogischen Denkens oder den ethischen Anspruch, dem es zu gehorchen habe, sondern sucht die Wirklichkeit der wissenschaftlichen Pädagogik in der Produktion und Verwertung erziehungswissenschaftlichen Wissens. Das hat nicht, wie manche pädagogische Kritik einer sozialwissenschaftlich verstandenen Erziehungswissenschaft nahelegen will, die Konsequenz, daß die Reflexion dem Gegebenen erliegt; denn die Analyse geschieht auf dem Hintergrund einer Theorie, die Distanz gegenüber dem Gegebenen erzeugt, und mit Methoden, die eine Prüfung von Befunden über die Praxis der Disziplin erlauben. Gegenüber der philosophischen Reflexion der Pädagogik und angesichts der immer neuen Exegese der Klassiker des Faches lernt man deshalb auch gelegentlich etwas Neues über die Wirklichkeit der Erziehungswissenschaft und staunt nicht nur über die Kontinuität einer problematischen Idee.

## II.

Innerhalb der Erziehungswissenschaft sind die hier angesprochenen Fragen und Themen in der jüngeren Vergangenheit sogar schon institutionell verselbstständigt worden: Die „Kommission für Wissenschaftsforschung“ der DGfE hat nämlich ihren Anspruch in den Perspektiven einer solchen empirischen Wissenschaftsforschung plazierte. In der Praxis ihrer bisherigen Arbeit (vgl. HERRMANN 1989) hat sie diesen Anspruch aber vorwiegend mit historischen Methoden und theorieanalysierend einzulösen gesucht, indem sie z. B. über die Genese und systematische Gestalt der Disziplin diskutiert hat oder über ihre Lehrbarkeit und über den besonderen Wissenstypus, den sie verkörpert (u. a. ZEDLER/KÖNIG 1989). Daneben war die Arbeit der Kommission, wenn sie in einem aktuellen Sinne empirisch wurde, bisher vor allem der Rezeption und Verwertung pädagogischen Wissens gewidmet, Themen also, die durchaus in den Kontext der empirischen Wissenschaftsforschung gehören, aber innerhalb der Erziehungswissenschaft primär „qualitativ“ behandelt wurden.

Man kann aber wohl kaum sagen, daß in diesen Themenbereichen der Forschungsstand für die Erziehungswissenschaft empirisch oder theoretisch schon insgesamt befriedigend wäre. Besonders die Untersuchungen über die Verwertung und Rezeption pädagogischen Wissens stecken erst in den Anfängen; trotz der Identifikation überraschender Orte der Verwertung (z. B. KRONER/WOLFF 1989) sind neben empirischen Defiziten vor allem die konzeptionellen Probleme der Rezeptionsforschung noch ungeklärt und manche Optionen und Kontroversen der Nachbardisziplinen (u. a. BECK/BONSS 1989; WINGENS/FUCHS 1989) bisher kaum wahrgenommen worden.

Die in diesem Heft präsentierten Beiträge gelten aber nicht den in Nachbardisziplinen aufgeworfenen Fragen, sondern der Wirklichkeit der Erziehungswissenschaft und hier primär den Möglichkeiten ihrer „quantitativen“ Analyse. Nach ihrem thematischen Fokus bieten die Beiträge vor allem eine Analyse der „Struktur“ und „Dynamik“ der Disziplin im 20. Jahrhundert, nach ihrem Personal und ihrem Wissen, nach den Formen der Argumentation und ihrem Wandel, den Bedingungen der Produktion und den Voraussetzungen und Ergebnissen der kognitiven und sozialen Reproduktion des Faches. Dabei argumentieren die Untersuchungen insofern einheitlich, als sie von der Praxis der Erziehungswissenschaft, nicht von ihrer Programmatik ausgehen; gegenüber der traditionellen Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft versuchen sie also, die methodischen und theoretischen Möglichkeiten der Wissenschaftsforschung zur Geltung zu bringen – und dafür gibt es bei uns nur wenige Vorbilder.

Dieses Defizit der Selbstreflexion zählt wiederum selbst zu den disziplinspezifischen Besonderheiten der wissenschaftlichen Pädagogik. Empirische Untersuchungen über die aktuelle und historische Praxis der neuzeitlichen Wissenschaften lassen sich in den Nachbarwissenschaften nämlich in großer Zahl finden, und nicht nur in den USA (für die ältere Forschung NITSCH 1973). Neben Arbeiten, die jeweils disziplininternen Forschungszusammenhängen entstammen, hat sich inzwischen auch eine eigene Forschungsspezialität – die

Wissenschaftsforschung – entwickelt, die zwar nahe bei der Soziologie steht, aber als empirische Wissenschaftswissenschaft sowohl theoretisch wie methodisch in den letzten 20–30 Jahren eigene Dignität gewonnen hat<sup>2</sup>.

In Nachzüglerdisziplinen wie der Pädagogik ergibt sich beim Versuch einer empirischen Betrachtung der Wirklichkeit des eigenen Faches auf diesem Hintergrund eine eigentümliche Situation: Einerseits fehlen uns Analysen mit den für die Wissenschaftsforschung inzwischen eher traditionellen Theorien, Indikatoren und Methoden, und die Pädagogik ist in den Dimensionen nicht bekannt, in denen die Nachbarwissenschaften untersucht wurden. Andererseits kann man gleichzeitig sehen, daß die Wissenschafts(theorie und -)forschung selbst ihr Thema inzwischen in neuen Modellen, z. B. der „cognitive science“ (u. a. MEY 1982) faßt, in denen nicht nur die Theorie, sondern auch die Soziologie der Erkenntnis<sup>3</sup> fortentwickelt, z. B. in Richtung „konstruktiver“ Theorien (vgl. SCHMIDT 1987) ausgebaut sowie tendenziell neu und erneut einheitlich gefaßt werden.

Der Rezipient kommt also, wie üblich, zu spät; aber er bleibt auch weiter hinter dem Stand der Diskussion zurück, wenn er nicht eigene Empirie erzeugt, in denen die Wirklichkeit des Faches erforscht und die eigenen Probleme der Disziplin zum Leitfaden werden, damit auf dem Hintergrund einer solchen Analyse die besonderen Probleme der Pädagogik auch interdisziplinär verhandlungsfähig sein könnten. Nur um den Preis der Ignoranz und der intradisziplinär-selbstzufriedenen Abschottung läßt sich auf solche Forschungen verzichten.

In der Absicht, auch in der Erziehungswissenschaft diese Arbeit alltäglicher werden zu lassen, sollen deshalb im folgenden nicht nur die Beiträge des Themenschwerpunktes, sondern auch zentrale Themen der Wissenschaftsforschung vorgestellt werden, zugleich in der Absicht, zu zeigen, wie viel wir jeweils über die Erziehungswissenschaft im entsprechenden Kontext wissen. In konzeptioneller Hinsicht kommt es mir aber nicht nur auf eine Bestandsaufnahme an, sondern auch auf einige zur Fortsetzung der Diskussion vielleicht nützliche Hinweise auf Implikationen, die uns die Wissenschaftsforschung eintragen würde, und auf die besonderen Erfahrungen und Erwartungen, mit denen uns die Erziehungswissenschaft in der Erforschung ihrer Praxis konfrontiert<sup>4</sup>.

### *III.*

Die empirischen Forschungen über Erziehungswissenschaft und die Arbeitsinteressen der Wissenschaftsforschung lassen sich relativ einfach mit einer Übersicht über „Wissenschaftsindikatoren“ sortieren, die jüngst PETER WEINGART und MATTHIAS WINTERHAGER gegeben haben (WEINGART/WINTERHAGER 1984). Sie unterscheiden „Input-“, „Output-“ und „Struktur-Indikatoren“, und zur ersten Gruppe rechnen sie vor allem Indikatoren, in denen sich die Institutionalisierung von Wissenschaft, ihre Finanzierung und die Ergebnisse der Wissenschaftspolitik abbilden lassen, zur zweiten Gruppe vor allem

Indikatoren, die es erlauben, Publikationen als zentrales Produkt wissenschaftlicher Arbeit zu messen, und zur dritten Indikatoren, vor allem der Co-Zitationsanalyse, mit denen nicht nur die kommunikative, sondern auch die theoretische Struktur der Disziplin empirisch diskutiert werden kann.

Fragt man auf diesem Hintergrund, was wir über die Erziehungswissenschaft wissen, dann ist das erste Ergebnis eindeutig und leicht zu geben – wenig! Einige Belege müssen genügen: Bezogen auf die *Input-Indikatoren* gibt es selbstverständlich eine Fülle qualitativer historischer Untersuchungen und eine nicht mehr zu überblickende Vielfalt an Rasonnement theoretischer, quasitheoretischer und auch wissenschaftspolitischer Natur, aber doch kaum Forschung im strengen Sinne der WEINGART/WINTERHAGERSchen Erwartungen.

Als eine der lobenswerten Ausnahmen nenne ich die Untersuchungen von UDO KUCKARTZ und DIETER LENZEN (u. a. 1986), in denen die jüngere Entwicklung des Personals und der Stellen der Disziplin aufgrund einer (methodisch etwas schwierigen, in den Ergebnissen daher diskussionsbedürftigen) eigenen Umfrage bei den deutschen Hochschulen dokumentiert und als Hintergrund für Bedarfsschätzungen der Chancen des wissenschaftlichen Nachwuchses und für Diskussionen über disziplinäre Strategien der Wissenschaftspolitik genutzt wird. Nach dem Ende der Stellen-Expansion und angesichts eines zwar hochqualifizierten, aber z. T. unversorgten bzw. von Arbeitslosigkeit bedrohten und betroffenen wissenschaftlichen Nachwuchses sind das Ergebnisse und Untersuchungen von erheblicher Brisanz.

Vergleichbar vereinzelt stehen innerhalb der Erziehungswissenschaft die Untersuchungen zur Finanzierung der Bildungsforschung, die HORST WEISHAUPT in zahlreichen ‚grauen‘ Papieren und Veröffentlichungen (u. a. WEISHAUPT 1985) für die Zeit von 1970 bis 1985 gegeben hat. WEISHAUPT kann einerseits die offenkundig schon verfestigte Struktur der Bildungsfinanzierung erhellen, d. h. die vergleichsweise nebensächliche Rolle der – in der Zunft dennoch intensiv diskutierten – Hochschulforschung und der – reputierlichen und begehrten – klassischen Dritt-Mittel-Finanzierung, z. B. von der DFG, die der dominanten Rolle der staatlich-außeruniversitären Institute kontrastiert; er zeigt auch die schwindenden Ressourcen für die Hochschulforschung nach 1975 oder prozessuale Ungleichgewichte. WEISHAUPT kann auch die erhebliche Differenz zwischen den Schwerpunkten der Finanzierung sowie der Praxis der deutschen Bildungsforschung einerseits und den Orten der theoretischen Diskussion und Kontroverse der Erziehungswissenschaft andererseits belegen: Überspitzt gesagt, die Diskussion über die Dignität des Faches findet an Orten statt, die für die Forschungsfinanzierung und für einschlägige Investitionen weitgehend irrelevant sind, und die Gelder der „Bildungs“-forschung werden unter Bedingungen vergeben, die in der Disziplin als wenig förderlich für Bildungsprozesse, -theorien und ihre Erforschung gelten.

Man könnte die These von den zwei Kulturen modifiziert auf die Pädagogik übersetzen und schon mit dem Indikator der Bildungsfinanzierung die Disjunktion einer forschenden gegenüber einer rasonierenden wissenschaftlichen Pädagogik entwickeln. Auch wenn so weitgehende Hypothesen mit



diesen Untersuchungen noch nicht angemessen zu prüfen sind, LENZEN und KUCKARTZ sowie WEISHAUPT zeigen in Fragestellung und Ergebnis ihrer Arbeiten, daß schon solche theoretisch vielleicht anspruchslosen, methodisch aber dennoch nicht einfachen Input-Untersuchungen von größter wissenschaftspolitischer Bedeutung und von erheblicher Relevanz für die Analyse der Disziplin sind: Wir müßten mehr über die Struktur des Personals und die Muster der Finanzierung von Forschung wissen, um die Bedingungen der Produktion einschätzen zu lernen, auf denen das Wissen aufruht, das in einer wissenschaftlichen Disziplin ja primär interessiert<sup>5</sup>.

Aus Umfragen und Erhebungen von JÜRGEN BAUMERT und PETER MARTIN ROEDER (1989 und in diesem Heft) sind jetzt Input-Indikatoren zumindest für die Seite des Personals und für die Ausstattung der Universitätsinstitute verfügbar – die Diskussion kann also über die Ergebnisse von LENZEN/KUCKARTZ und WEISHAUPT hinaus weitergeführt werden.

Bezogen auf die *Output-Indikatoren* ist der Forschungsbefund vielleicht noch ernüchternder: Es gibt zwar eine unübersehbare Fülle von Arbeiten, nicht selten „wissenschaftstheoretischen“ Anspruchs, in denen das Wissen der Erziehungswissenschaft ausgebreitet, kritisiert und problematisiert wird, aber – von einigen Ausnahmen abgesehen (SCHMITZ 1981; NUTHMANN 1983; ROLFF 1983; TENORTH 1986) – doch so gut wie gar keine Untersuchungen, die ihre Befunde und Argumente empirisch und quantitativ abstützen. In der deutschen Erziehungswissenschaft finden sich bisher sogar überhaupt keine publizierten Untersuchungen, die sich der interdisziplinär anerkannten und üblichen Indikatoren der Wissenschaftsforschung und der dort entwickelten Maße zur Messung der wissenschaftlichen Produktion bedienen.

Dieser Befund gilt nicht für die anderen Sozialwissenschaften in Deutschland und er trifft nicht die Forschung über Erziehung und Bildung insgesamt. Im angelsächsischen Sprachgebiet (u. a. COHEN/THOMAS/MANION 1982; SZRETER 1982), aber auch in den sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen, vor allem in der Psychologie (z. B. NUSSBAUM/FEGER 1978; PETZOLD 1983; HECKHAUSEN 1983) und der Soziologie (z. B. LUTZ 1975 oder die empirisch orientierten Beiträge in LEPENIES 1981), finden sich auch in Deutschland einschlägige Untersuchungen der wissenschaftlichen Produktion. Soziologen erforschen schließlich auch schon so schwierige Themen wie die Begutachtungspraxis in der Deutschen Forschungsgemeinschaft (NEIDHARDT 1986), über die in der Erziehungswissenschaft zwar laut geklagt, aber nicht datengestützt argumentiert werden kann.

Auch bezogen auf den „output“ der Erziehungswissenschaft können die Beiträge unseres Themenheftes solche Desiderata z. T. ausgleichen: In Freiburg haben GUNTHER EIGLER und GERD MACKE den Gesamtcorpus der Dissertationen nach Themen und Methoden, Orten, beteiligten Personen und Subdisziplinen untersucht – und das ist ein Output! Vergleichbar bieten BAUMERT/ROEDER Aufschluß über das Publikationsverhalten der Erziehungswissenschaft in Deutschland und KEINER/SCHRIEWER Erkenntnisse über vergleichbare Phänomene im deutsch-französischen Vergleich. Das interessanteste Ergebnis dabei ist sicherlich, daß sich die deutsche Erziehungswissenschaft

in diesen Output-Indikatoren – der Frequenz nach – dem Bilde einer ganz normalen Wissenschaft annähert, in ihren thematischen Referenzen und auch in ihren methodischen Optionen, z.B. in der Nutzung praxisbezogener Forschung, aber zugleich eindeutiges Profil zeigt, gegenüber anderen Disziplinen wie, in der Relation zu den Sozialwissenschaften, gegenüber der Erziehungstheorie einer anderen Kultur.

Bleibt die letzte Gruppe der *Struktur-Indikatoren*. WEINGART und WINTERHAGER präsentieren und diskutieren dafür besonders die Co-Zitations-Analyse und belegen, wie sich mit diesem Indikator synchron bestehende kommunikative Cluster in Disziplinen ebenso entdecken lassen wie theoretischer Wandel, Reputation und Dominanz bestimmter Autoren und Autorengruppen.

Nicht einmal in marginalen Ansätzen lassen sich solche Arbeiten für die Erziehungswissenschaft finden. Theoretische Zusammenhänge, „Schulen“ und Richtungen der Erziehungswissenschaft werden bisher eher konventionell identifiziert, Kodifikationen von Theorie- und Metatheoriegruppen fast schon traditionell nach Methoden bezeichnet und gebildet – man kennt das Schema sehr gut<sup>6</sup>: „geisteswissenschaftliche“ Pädagogik und NOHL-Schule, „empirische Erziehungswissenschaft“ und BREZINKA-Schelte, „kritische“ Pädagogik und die siebziger Jahre, samt allen noch nicht eindeutig etikettierten übrigen Erziehungswissenschaften. Dieses Schema ist nicht unplausibel, wissenschaftspolitisch vielleicht sogar zu differenziert, aber theoriegeschichtlich suggeriert es sicherlich mehr an Einheit für die bezeichneten Richtungen als sie wirklich theoretisch und methodisch, pädagogisch-praktisch oder argumentativ aufweisen.

Die empirische Wissenschaftsforschung könnte genau hier ansetzen und die Binnenstruktur der Disziplin und ihre Veränderung in der Zeit identifizieren. Mag sein, daß wir dann die Hypothese der zwei Kulturen erneut bestätigt finden: Wissenschaftliche Pädagogik zwischen Reformreflexion und Forschung, das könnte die Pole markieren, zwischen denen sich Beschreibungen orientieren und die Wirklichkeit der Disziplin gegenwärtig abbilden ließen. Im Blick auf den aktuellen Forschungsstand zeichnet sich zudem mit unseren Beiträgen ab, daß im Kontext der hier vorgestellten Projekte die überlieferten Selbstbeschreibungen und Selbstzuordnungen der Fachkollegen nach binnendisziplinären, wissenschaftstheoretischen und methodischen Kriterien empirisch eindeutiger geprüft, auf ihre (hochschul-) politischen Implikationen diskutiert (BAUMERT/ROEDER 1989) und auch in ihrem jeweiligen lokalen Kontext nach Zonen der Produktivität theoretisch, methodisch und subdisziplinär für die Zeit seit 1945 bzw. für die langen Wellen des 20. Jahrhunderts geprüft werden können (HELM u.a. in diesem Heft; MACKE in diesem Heft)<sup>7</sup>.

#### IV.

Dennoch bleiben Forschungsdefizite für die einzelnen Indikatoren, aber bevor man sie nur beklagt und daraus schon die Legitimation des Kritikers zieht, ist

erst eine Anschlußfrage notwendig: Lohnt es jenseits des Interesses der Spezialisten überhaupt, in den Dimensionen der genannten Indikatoren künftig weiter zu forschen? Ist nicht die immanente Diskussion der Wissenschaftsforscher schon Anlaß und Grund genug, diese Arbeit mühseliger Zählerei zu meiden? Mit anderen Worten – sagen diese Indikatoren wirklich „Substantielles“ über eine wissenschaftliche Disziplin wie die Pädagogik aus?

Im folgenden möchte ich diese Fragen insofern aufnehmen, als ich knapp die Ergebnisse der allgemeinen Diskussion über Wissenschaftsindikatoren resümiere und dann vor allem nach dem impliziten Wissenschaftsbegriff – und den denkbaren Alternativen – frage, die diesen Messungen zugrundeliegen. Eingebunden in die sozialwissenschaftlichen Standards und Forschungsmethoden sind die Indikatoren der Wissenschaftsforschung bereits intensiv diskutiert worden. Aus der Vielzahl der dabei behandelten Probleme will ich vor allem die Validitätsproblematik aufgreifen (und ich ignoriere vor allem solche Fragen, die sich aus der Praxis der meist genutzten Quellen für Zitationsanalysen, von SCI, SSCI und A&HCI<sup>8</sup>, vor allem für die Erfassung der deutschen Diskussion im allgemeinen und der erziehungswissenschaftlichen im besonderen ergeben (WEINGART/WINTERHAGER 1984; TENORTH 1986, S. 73 ff.)).

Selbstverständlich muß man einräumen, daß besonders die Validitätsprobleme der Publikationsmaße, der Zitationsindices und der Co-Zitationsanalyse groß sind, aber sie beruhen nicht auf den zumeist vom Alltagsverstand erwarteten Fehlerquellen. Einer dieser vielleicht naheliegenden Einwände geht von der unterschiedlichen Funktion und Qualität der Zitationen in den Geistes- und Sozialwissenschaften aus (mit denen Abwehr wie Zustimmung, Referenz vor dem Klassiker wie einfacher Beleg u. ä. gemeint sein können), die sich in puren Frequenzdaten nicht abbilden ließen; ein anderer Einwand nährt sich vom Verdacht der Zitatkartelle, mit denen sich Autoren Bedeutsamkeit innerhalb des Zitationsindexes durch Manipulation verschaffen könnten; schließlich wird auf die Verfälschung der Zitationsfrequenzen durch Selbstzitate aufmerksam gemacht. Insgesamt wird eingewandt, daß diese Art der Wissenschaftsforschung nicht die „Qualität“ eines wissenschaftlichen Arguments und einer Disziplin erheben, sondern allenfalls „Bedeutsamkeit“ im Sozialsystem einer Wissenschaft messen könne (WEINGART/WINTERHAGER 1984, S. 128 ff.).

So sehr diese Einwände in ihren methodischen Annahmen zu Recht von der Tatsache ausgehen, daß die Zitationsindices primär die Ebene der (faktischen oder unterstellten) Bedeutsamkeit von Personen und Themen repräsentieren, im Konkreten geht die Kritik angesichts der gegenwärtigen Struktur von Wissenschaft ins Leere. Zwar läßt sich nur „Bedeutsamkeit“ in Frequenzdaten abbilden, aber diese Dimension ist dem Wissenschaftssystem nicht etwa äußerlich, sondern liegt nahe bei faktisch geltenden Qualitätsstandards und den unausweichlichen Organisationsformen des neuzeitlichen Wissenschaftssystems (LUHMANN 1968; STICHWEH 1987): Frequenzdaten der Zitation dokumentieren die Geltung und Karriere von Personen, Themen und Mustern der Problemlösung; „bedeutsam“ sind auch Autoren, die nur zur Abschreckung zitiert werden, denn sie haben anscheinend die Diskussion angeregt und sei es

durch ihre Fehler; Zitatkartelle schließlich sind nach den Erfahrungen der empirischen Wissenschaftsforschung zwar nicht zu leugnen, aber seltener als die Wissenschaftler anscheinend selbst vermuten, und sie lassen sich angesichts des notwendigen Aufwandes an Publikationen kaum mit Aussicht auf Erfolg, der auch im Zitationsindex sichtbar werden könnte, dauerhaft durchsetzen; Selbstzitate endlich lassen sich vor der Analyse eliminieren und sie können zugleich als abschreckend-nützliches Datum für die *tribal rules* eines Faches für sich aufschlußreich sein.

Andererseits wissen die Wissenschaftsforscher selbst, daß allein ein Zitationsindex die Strukturen einer Disziplin, Reputationshierarchien und Bedeutsamkeiten nicht vollständig abbilden kann. Co-Zitationsanalysen, in denen Muster („Cluster“) der Wissensproduktion untersucht und auch entdeckt werden, nutzen vor der Interpretation der selbst erzeugten statistischen Indikatoren für die Vernetzung von Kommunikation, für Dominanzen und Relationen, deshalb die Validierungsmöglichkeit von zusätzlichen Expertenurteilen. Bedeutsamer als Problem und schwieriger einzulösen ist der Anspruch, das Wissen eines Faches wirklich zu repräsentieren. Stichproben müssen genügend groß sein; anscheinend bieten erst 500 bis 1.000 Journale die Gewähr, daß 95 % der relevanten Literatur der jeweiligen Disziplin bzw. ihrer Produzenten erfaßt werden<sup>9</sup> (und solch große Stichproben kann der SSCI für die deutsche Erziehungswissenschaft/Pädagogik gegenwärtig nicht bieten und eine einzelne Untersuchung kaum selbständig erheben und auswerten).

Für die Pädagogik sind auch andere Probleme schon größer: Die Aufnahme von Abhandlungen in Zeitschriften bedeutet hier, in Deutschland, etwas anderes als in manchen anderen Disziplinen oder in den angelsächsischen Ländern; denn sie beruhen nicht auf anonymen Gutachterurteilen, sondern meist auf expliziten Herausgeber-Entscheidungen, weil „blind review“-Verfahren nur höchst selten praktiziert werden. Publikationsfrequenzdaten ergeben also Aussagen, in denen die „Quantität“ der wissenschaftlichen Produktion und das „soziale Kapital“ eines Autors gleichermaßen gemessen werden. Gleichzeitig ist der Publikationsmarkt in sich sehr heterogen (vgl. BAUMERT/ROEDER i.d.H.), im expliziten Anspruch zwischen Theorie und Bildungspolitik, Analyse und Praxisberatung vielfältig facettiert und stark von wissenschaftsexternen Konjunkturen abhängig.

Trotz solcher Probleme – die Leistungsfähigkeit der Wissenschaftsforschung ist nicht zu unterschätzen, wie sich vor allem an der internen Konsistenz der verschiedenen Indikatoren zeigt, die wiederum auf der Tatsache beruht, daß die jeweilige Disziplin sehr wohl, präzise und meist im Konsens weiß, worin Bedeutsamkeit im Fach und die Qualität der wissenschaftlichen Leistung bestehen, auch in den Geisteswissenschaften: Bei der Benutzung von Publikationsmaßen für die Erstellung einer Hierarchie der Anglistikprofessoren kommt TH. FINKENSTAEDT z.B. zu entsprechend stabilen Ergebnissen (zit. n. SEILER 1988). Mit seinem „Anglistenspiegel“ läßt sich auch zeigen, daß wissenschaftliche Produktivität und Bedeutsamkeit Merkmale sind, die nicht so sehr institutionen-, als primär personenabhängig definiert werden. Die Indikatoren für wissenschaftliche Leistung erweisen ihre Geltung auch inso-

fern, als sie gegen intuitive Annahmen aufdecken, daß szientifische Produktivität sich relativ altersunabhängig ausbildet und erhält (aber mit den Professorengenerationen hat sich anscheinend der Typus wissenschaftlicher Arbeit in den Geisteswissenschaften gewandelt: zumindest die Schulenburg wird seltener) und ziemlich eindeutig der Status-Hierarchie folgt, vereinfacht: „Jugend“ produziert nicht mehr als „Alter“, der wissenschaftliche Nachwuchs und der Mittelbau weniger als die Professoren, Höherbezahlte relativ mehr als die anderen, etc. (Überblick bei SEILER 1988; FISCH/DANIEL 1986). Am Beispiel des Mittelbaus läßt sich dann z. B. erkennen, daß solches Verhalten institutionell gelernt wird, wie jüngst in der These von der „learned helplessness“ vorgeschlagen wurde (BORKENAU/KAMMER 1988). Relative Konsistenz zeigt sich auch beim Urteil von Fachkollegen und Disziplinangehörigen in bezug auf die Institutionen und ihre Stellung und Bedeutsamkeit im Wissenschaftssystem. Sogar in politisch vermeintlich so belasteten und parzellierten Disziplinen wie der Soziologie gibt es Konsistenz in den Qualitätsurteilen über den Rang soziologischer Institute, selbst bei Disziplinangehörigen, die sich nach ihrer politischen Orientierung eindeutig unterscheiden lassen (BAUMERT/ROEDER u. a. 1986; ROEDER/BAUMERT u. a. 1986).

Mag sein, daß sich diese Befunde und die zugrundeliegende Tatsache relativ homogener Prävalenzen über Qualität und Bedeutsamkeit, Standards und Hierarchien in der Erziehungswissenschaft nicht finden lassen; das kann man nicht wissen, weil uns – von den in diesem Heft mitgeteilten Ergebnissen von BAUMERT und ROEDER abgesehen – Daten über Konsens oder Anomie in der Disziplin noch weitgehend fehlen. Kann uns dieses Forschungsdefizit aber gleichgültig sein, weil damit doch nur Randphänomene der Wissenschaft erfaßt werden: Reputation und Bedeutsamkeit, Zitatverhalten und soziale Normen, aber nicht theoretische Qualität und pädagogische Relevanz?

## V.

Man wird einräumen müssen, daß alle Untersuchungen der Wissenschaftsforschung auf einem Bild und Begriff von Wissenschaft aufrufen, die sie nicht primär nach ihrer theoretischen, sondern nach ihrer sozialen Geltung verstehen und als System von Kommunikation begreifen. Wie immer diese Kommunikationsgemeinschaft näher theoretisch konzipiert und ihre Strukturen institutionell, personal und nach ihrem Wissen analysiert werden (die Varianz dafür ist schon in den wissenssoziologischen Theorien sehr groß), angesichts der Verlegenheiten der Wissenschaftstheorie verspricht allein die empirische Wissenschaftsforschung nachprüfaren Aufschluß, weil wir erst dann wissen, wie die Disziplin wirklich ist, über die wir uns immer neu in alternativen Bewertungen auseinandersetzen können.

Die Nutzung von Standardindikatoren der Wissenschaftsforschung befördert auch nicht, wie man vielleicht befürchten kann, die Verbreitung von Normalprojektionen von Wissenschaft. In der Varianz der erzeugten Ergebnisse bilden diese Indikatoren vielmehr Gleichheit und Differenz in den Disziplinen gleichermaßen ab; und sie verlangen als Erklärungsleistung für diese Befunde

eine disziplinspezifische Theorie der Charakteristik des je eigenen Wissens. Das ist eine Aufgabe, die uns die Wissenschaftsforschung schon deswegen nicht abnehmen will, weil sie sie nicht abnehmen kann. Auch die disziplininterne Theorie der Erziehungswissenschaft kann von der spezifischen Zeitlichkeit und Gesellschaftlichkeit unseres Faches aber nur empirisch sprechen, sie nicht kritisch überspringen oder von ihr philosophisch absehen.

In ihrer Wirklichkeit ist jede wissenschaftliche Disziplin nämlich nicht die zeitlose Manifestation einer gültigen Idee, sondern das Ergebnis einer gesellschaftlichen Anstrengung; und auch die wissenschaftliche Pädagogik ist letztlich nur Produkt einer historisch gegebenen und sich verändernden erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Kommunikation. Darin werden nicht nur die Erwartungen formuliert, denen die Behandlung pädagogischer Fragen folgen soll, und die Themen definiert, die als bedeutsam gelten, sondern auch die Richtungen und Schulen permanent bewertet, mit denen sich die Disziplin präsentiert. Die Kommunikation erzeugt deshalb auch die Obsoleszenzen, Moden und Konjunkturen, für die unsere Disziplin so berüchtigt ist. SALZMANN'S Symbolon gilt auch für die Erziehungswissenschaft, nicht nur für den Erzieher.

Aber genau besehen, in einem präzisen Sinne, kennen wir die Struktur erziehungswissenschaftlich-pädagogischer Kommunikation nicht, weder Zentrum noch Peripherie, weder „Innen“ noch „Außen“, kaum „Oben“ und „Unten“ (und schon gar nicht kennen wir die steuernden Instanzen, „Parlament“, „Zentralkomitee“ oder „Politbureau“ des Faches). Wir können auch Hierarchien der theoretischen Reputation nicht oder nur mühsam von Hierarchien der sozialen Reputation unterscheiden und schon gar nicht die Konsequenzen der Normen und Reputationen für die Reproduktion des Faches. Es wäre wohl auch vermessen zu sagen, wir hätten die Struktur der pädagogischen Wissensproduktion in den vielen, vergangenen, wissenschaftstheoretischen Debatten wirklich untersucht. Insofern können wir auch nicht gut unseren Sonderstatus bezeichnen oder die Normalität erkennen, die wir mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen teilen. Die auswärtigen Beobachter sind auch nur begrenzt hilfreich, entweder zu distanziert oder nur Repetenten unserer Selbstbeschreibungen. Das bestätigt wiederum den Gemeinplatz in der Wissenschaftsforschung, daß die Validität ihrer Analysen erhöht wird, wenn sich die Angehörigen einer Disziplin selbst dieser Fragestellungen und Indikatoren bedienen, um sich über den Alltag ihrer Disziplin belehren zu lassen.

Wenn schon nicht aus Neugier und wegen des esoterischen Interesses, etwas wissen zu wollen, was man noch nicht weiß, dann aus der Absicht der Verbesserung eines im Konsens als unbefriedigend bewerteten Zustandes sollten wir daher die Transparenz der kommunikativen Formen zu erhöhen suchen, in denen Erziehungswissenschaft erzeugt wird. Noch immer lebt ja auch der Mythos, daß eine bessere Erziehungswissenschaft auch für bessere Erziehung sorgen könne – legitimiert auch das noch nicht genug? Oder müssen wir Transparenz fürchten, weil uns als Ergebnis der Vermessung die Maßlosigkeit der Disziplin erschrecken könnte?

## Anmerkungen

- 1 Die folgenden Bemerkungen und die nachfolgenden Abhandlungen von JÜRGEN BAUMERT und PETER M. ROEDER, LUDGER HELM u. a., von GERD MACKE sowie von EDWIN KEINER und JÜRGEN SCHRIEWER gehen auf Vorträge bei der Frankfurter Tagung der Kommission für Wissenschaftsforschung, Oktober 1988, zurück.
- 2 Der Zeitraum deswegen, weil sich vielleicht in den Arbeiten von SOLLA PRICE (1963) und DOBROV (1968) in Ost wie West der Startpunkt solcher Bemühungen und der wissenschaftspolitische Anlaß sehen läßt.
- 3 In der Wissenschaftssoziologie ist damit auch die Differenz von „internen“ und „externen“ Bedingungen der Wissensproduktion weitgehend obsolet geworden, weil die spezifische „Gesellschaftlichkeit“ des wissenschaftlichen Arbeitsprozesses als funktionales Moment theoretischer Praxis gewürdigt wird, vgl. u. a. KNORR CETINA 1988.
- 4 Ich vereinfache meine Arbeit dadurch, daß ich weder über historische Forschungen zur Pädagogik in Deutschland noch über Hochschulforschung berichte, dazu ZEDLER/KÖNIG 1989 sowie GOLDSCHMIDT 1984, HUBER 1983.
- 5 Mit dem „Pädagogen-Handbuch“ wird für die deutsche Erziehungswissenschaft zumindest die Personal-Seite abgebildet; für die Institutionen gibt es analoge Quellen u. a. für Frankreich oder die Schweiz, vgl. SCHWEIZER KOORDINATIONSSTELLE (1983) oder den in der Sondernummer 1988 von „Bildungsforschung und Bildungspraxis/Education et Recherche“ dokumentierten „Entwicklungsplan der schweizerischen Bildungsforschung“. „Erziehungswissenschaft“ im deutschen Sprachgebiet ist auch hier noch eine Praxis, die sich auf Universitäten nicht reduzieren läßt.
- 6 Mangels Alternativen habe ich selbst davon Gebrauch gemacht; man lese den Text also auch als Selbstkritik.
- 7 HARM PASCHEN und LOTHAR WIGGER untersuchen in Bielefeld die Disziplin empirisch unter dem Anspruch, Typen pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Argumentation zu identifizieren (vgl. PASCHEN 1988).
- 8 Damit sind gemeint der SCIENCE CITATION INDEX, der SOCIAL SCIENCE CITATION INDEX und der ARTS & HUMANITIES CITATION INDEX.
- 9 WEINGART/WINTERHAGER, S. 128f. im Verweis auf ‚Bradforbs Gesetz‘; eine Bestätigung kann man darin sehen, daß im Register der „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“ als Referenzzeitschriften aller Autoren ca. 670 Zeitschriften zitiert werden (ca. 460 deutsch-, 190 englisch-, knapp 20 französischsprachige).

## Literatur

- BAUMERT, J./ROEDER, P. M. u. a.: Zur institutionellen Stratifizierung im Hochschulsystem der Bundesrepublik Deutschland. Berlin (MPI) 1986.
- BAUMERT, J./ROEDER, P. M.: Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In: Empirische Pädagogik, Beiheft 1989 (im Druck).
- BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt a. M. 1989.
- BORKENAU, P./KAMMER, D.: Publizieren oder resignieren? In: Zeitschrift für Soziologie 17 (1988), S. 72–79.
- COHEN, L./THOMAS, J./MANION, L. (Eds.): Educational Research and Development in Britain 1970–1980. Windsor, Berks 1982.
- DOBROV, G. M.: Aktuelle Probleme der Wissenschaftswissenschaft. (1968) Berlin (DDR) 1970.

- FISCH, R./DANIEL, H. D. (Hrsg.): Messung und Förderung von Forschungsleistung. Konstanz 1986.
- GOLDSCHMIDT, D. u. a.: Forschungsgegenstand Hochschule. Frankfurt a. M./New York 1984.
- HECKHAUSEN, H.: Zur Lage der Psychologie. In: Psychologische Rundschau 24 (1983), S. 1–20.
- HERRMANN, U.: Die Kommission Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Weinheim 1989, S. 1–20 (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Band 1).
- HUBER, L. (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart 1983 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. X).
- KANT, I.: Kritik der reinen Vernunft. 1781. Ed. W. WEISCHDEL. Darmstadt/Frankfurt a. M. 1964.
- KNORR CETINA, K.: Das naturwissenschaftliche Labor als Ort der „Verdichtung“ von Gesellschaft. In: Zs. f. Soziologie 17 (1988), S. 85–101.
- KRONER, W./WOLFF, S.: Pädagogik am Berg. Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens als Handlungsproblem vor Ort. In: BECK/BONSS 1989, S. 72–121.
- KUCKARTZ, U./LENZEN, D.: Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft. In: Z. f. Päd. 32 (1986), S. 865–877.
- LEPENIES, W. (Hrsg.): Geschichte der Soziologie. 4 Bde., Frankfurt a. M. 1981.
- LUHMANN, N.: Selbststeuerung der Wissenschaft. (1968) In: Ders.: Soziologische Aufklärung. Bd. I. Opladen 1970, S. 232–252.
- LUTZ, B.: Zur Lage der soziologischen Forschung in der Bundesrepublik. Ergebnisse einer Enquête der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. In: Soziologie. Mitteilungsblatt der DGfS (1975), S. 4–102.
- MEY, M. DE: The Cognitive Paradigm. Cognitive Science, a Newly Explored Approach to the Study of Cognition Applied in an Analysis of Science and Scientific Knowledge. Dordrecht/Boston/London 1982.
- NEIDHARDT, F.: Kollegialität und Kontrolle. Am Beispiel der Gutachter der deutschen Forschungsgemeinschaft. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 38 (1986), S. 3–12.
- NITSCH, W.: Die soziale Dynamik akademischer Institutionen. Trend-Report zur sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Weinheim/Basel 1973.
- NUSSBAUM, A./FEGER, H.: Analyse des deutschsprachigen psychologischen Zeitschriftensystems. In: Psychologische Rundschau 29 (1978), S. 91–112.
- NUTHMANN, R.: Qualifikationsforschung und Bildungspolitik. Öffentlichkeit als Adressat sozialwissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3 (1983), S. 175–188.
- PASCHEN, H.: Das Hänschen-Argument. Köln/Wien 1988.
- PETZOLD, M.: Thementrends in der Zeitschrift „Psychologie in Erziehung und Unterricht“. Eine quantitative Inhaltsanalyse der Jahrgänge 1973–1982. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 30 (1983), S. 1–6.
- ROEDER, P. M./BAUMERT, J. u. a.: Über institutionelle Bedingungen wissenschaftlicher Produktivität. Berlin (MPI) 1986.
- ROLFF, H. G.: Bildungspolitik und bildungssoziologische Forschung im Bereich Schule – Kulturelle Modernisierung im Klassenkonflikt. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3 (1983), S. 201–224.
- SEILER, M.: Maß und Wert. Zur Forschungsmessung in den Geisteswissenschaften. In: Kursbuch 91 (1988) S. 89–97.
- SOLLA PRICE, D. J. DE: Little Science, Big Science. (1963) Frankfurt a. M. 1974.



- SCHMIDT, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M. 1987.
- SCHMITZ, E.: Erziehungswissenschaft: Zur wissenschaftssoziologischen Analyse eines Forschungsfeldes. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1 (1981), S. 13–35.
- SCHURR, J.: Möglichkeiten und Grenzen einer Transzendentalpädagogik. Ein Bericht. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 64 (1988), S. 299–317.
- SCHWEIZER KOORDINATIONSSTELLE für Bildungsforschung (Hrsg.): Schweizerische Institutionen der Bildungsforschung und Entwicklung. Eine Bestandsaufnahme. Aarau 1983.
- STICHWEH, R.: Die Autopoiesis der Wissenschaft. In: D. BAECKER u. a. (Hrsg.): Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt a.M. 1987, S. 447–481.
- SZRETER, R.: Writings and Writers on Education in British Sociological Periodicals, 1953–1979. In: British Journal of Sociology of Education 4 (1983), p. 155–168.
- TENORTH, H. E.: Transformationen der Pädagogik. In: 20. Beiheft der Z.f.Päd. Weinheim 1986, S. 21–85.
- WEINGART, P./WINTERHAGER, M.: Die Vermessung der Forschung. Theorie und Praxis der Wissenschaftsindikatoren. Frankfurt a.M./New York 1984.
- WEISHAUPT, H.: Die finanziellen Ressourcen der Bildungsforschung. In: Zs. f. erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 2 (1985), S. 81–112.
- WINGENS, M./FUCHS, S.: Ist die Soziologie gesellschaftlich irrelevant? Perspektiven einer konstruktivistisch ansetzenden Verwendungsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie 18 (1989), S. 208–219.
- ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Weinheim 1989.

## *Abstract*

### *Surveying Educational Science*

On the basis of central indicators, the author sketches the fundamental issues of empirical research on academic disciplines in general, including, at the same time, references to the – mostly deficient – state of research within the field of educational science, in particular. In the individual sections of the article, the author presents the context and the central aspects of the following contributions to the thematic focus of this volume. The overall objective underlying these contributions is to strengthen the position of empirical research on academic disciplines within the self-reflection of educational science in Germany.

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Am Kindchesborn 41, 6472 Altenstadt 2.